

Becher, Andrea; Gläser, Eva; Kallweit, Nina

Krieg und Frieden im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 157-169. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Becher, Andrea; Gläser, Eva; Kallweit, Nina: Krieg und Frieden im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 157-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327593 - DOI: 10.25656/01:32759; 10.35468/6152-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327593>

<https://doi.org/10.25656/01:32759>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Becher, Eva Gläser und Nina Kallweit

Krieg und Frieden im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik

Wars and violent crises are visible to children in Germany in the media almost every day. Teaching peace skills in primary school has therefore become particularly important in recent years. In order to be able to talk to children about war and peace in Sachunterricht, fundamental questions must first be clarified, for example: How can war be conceptualised? How are violent crises and wars portrayed in the media? The article answers these questions in the form of an overview. The state of research on primary school children's perceptions of war and peace since the 1960s is also presented and discussed. Subsequently, overarching didactic requirements and challenges are derived.

1 Kriege und bewaffnete Konflikte

Kriege sind „seit jeher Begleiter der Menschheitsgeschichte“ (Plessow 2024, 2). Die aktuelle Situation weltweit stellt eine Karte der Berghof Foundation Operations gGmbH (2023) dar, die alle „Länder, in denen 2022 Kriege oder bewaffnete Konflikte herrschten“ aufzeigt. Sie bildet 23 Kriege/bewaffnete Konflikte ab; wohingegen das Statista Research Department (2024) für das Jahr 2022 gesamt 303 „Konflikte weltweit“ listet, die in 74 „Dispute“, 73 „Gewaltlose Krisen“, 174 „Gewaltsame Krisen“, 21 „Begrenzte Kriege“ und 21 „Kriege“ unterschieden werden. Diese Differenzierung nimmt Bezug auf das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIIK), welches das globale Konfliktgeschehen analysiert und seit 1991 das Heidelberger Konfliktbarometer erstellt. Politische Konflikte werden dort zudem in drei Intensitäten eingeteilt: (1) Dispute und gewaltlose Krisen als gewaltfreie Konflikte mit niedriger Intensität, (2) gewaltsame Krisen als gewaltsame Konflikte mittlerer Intensität und (3) begrenzte Kriege und Kriege als gewaltsame Konflikte mit hoher Intensität (vgl. HIIK 2023, 11). Konflikte können als „Interessengegens[ätze] um bestimmte Werte von einiger Dauer und Bedeutung zwischen mindestens zwei Parteien, die fest entschlossen sind, ihren Standpunkt und ihre Interessen durchzusetzen“ beschrieben werden (Arand & Meeh 2014, 14). Dabei können „die sich gegenüberstehenden Parteien [...] ent-

weder organisierte Gruppen, Staaten oder Staatenorganisationen sein“ (a.a.O.). Somit sind Kriege eskalierte gewaltsame Massenkongflikte (vgl. AKUF 2016) mit jeweils bestimmten und identifizierbaren Konstellationen, Strukturen und Interessen, die laut der Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung (AKUF) unter Bezugnahme auf die „qualifying criteria of war“ des ungarischen Friedensforschers Kende (1971, 6) folgende gleichzeitige Merkmale aufweisen (müssen):

- Beteiligung von „zwei oder mehr bewaffnete[n] Streitkräfte[n]“, wobei „mindestens auf einer Seite [...] reguläre Streitkräfte [...] einer] Regierung“ agieren;
- „auf beiden Seiten [...] ein Mindestmaß an zentralgelenkter Organisation der Kriegführenden und des Kampfes“;
- „bewaffnete Operationen ereignen sich mit einer gewissen Kontinuitätlichkeit und nicht nur als gelegentliche, spontane Zusammenstöße, d. h. beide Seiten operieren nach einer planmäßigen Strategie“;
- Kriege gelten als beendet, „wenn die Kampfhandlungen dauerhaft, d. h. für den Zeitraum von mindestens einem Jahr, eingestellt bzw. nur unterhalb der AKUF-Kriegsdefinition fortgesetzt werden“ (AKUF 2016).

2 Krieg – ein epochaltypisches Schlüsselproblem

Noch heute trifft die Feststellung von Klafki zu, dass Krieg ein epochaltypisches Schlüsselproblem ist, da dieser „von gesamtgesellschaftlicher, meist übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ ist und „gleichwohl jeden einzelnen zentral betr[ifft]“ (Klafki 2005, 5). Die Aktualität dieser Sichtweise zeigt auch der 16. Kinder- und Jugendbericht (bmfsfj 2020). Laut ihm sind Kriege und kriegerische Auseinandersetzungen „keine abstrakten Vorgänge mehr“; vielmehr gehören sie zu jenen „Herausforderungen und Megatrends, mit denen junge Menschen gegenwärtig konfrontiert sind“ (a.a.O., 93). Umfassende Kinder- und Jugendstudien der letzten Jahre fragten u. a. auch nach Kriegsängsten und konnten feststellen, dass „Krieg und seine konkreten Folgen [...] von den Kindern wahrgenommen [werden]“ (Pupeter & Schneekloth 2018, 163). Nach Kallweit (2023a, 30) seien „die mit Krieg verbundenen Ängste [...] zeitlos“: Die vergangenen World Vision Kinderstudien legen dar, dass 2010 insgesamt 43% der befragten Kinder (oft oder manchmal) Angst vor dem Ausbruch eines Krieges hatten, 2013 waren es 39% (vgl. Schneekloth & Andresen 2013, 55) und 2018 waren es sogar 50%: „18% sagten, dass sie das sehr oft ängstigt, 32% manchmal.“ (Pupeter & Schneekloth 2018, 163) Ähnliches zeigt sich für Jugendliche: Die Shell-Studie 2020 zeigt, dass ein Krieg in Europa für fast 50% der Befragten im Alter von zwölf bis 25 einen „Angstfaktor“ darstellt, 2015 „hatten sogar 62% [...] diese Angst geäußert“ (Schneekloth & Albert 2020, 56). Auch die aktuelle SINUS-Studie 2024

zeigt für 14- bis 17-Jährige auf, „dass [...] kriegerische Auseinandersetzungen sie eher indirekt betreffen“ (Calmbach, Flaig, Gaber, Gensheimer, Möller-Slawinski, Schleer & Wisniewski 2024, 156), sie aber dennoch „in Zeiten der Stapelkrisen (russischer Angriffskrieg auf die Ukraine, Inflation, Klimakrise, etc.) [...] ernster, problembewusster und besorgter denn je“ seien (a.a.O., 301).

3 Krieg als Teil der Lebenswelt von Kindern – Krieg in den Medien

Bereits zu Beginn der 1990er Jahre forderte Schernikau (1990, 10) „Kinder in noch verbindlicher Weise als bisher ernst zu nehmen“ und ihnen daher im Kontext friedenspädagogischer Arbeit Einsichten in „Grundmuster eines Krieges“, ein „Nachdenken über die Ursachen eines Krieges“, die Bewusstmachung von „Motiv[en] für das Wettrüsten“ sowie die „Erschließung des gesellschafts-politischen Aspekts [...] (Warum fangen Menschen Krieg miteinander an? Wem nützt ein Krieg? Was kann man dagegen tun?)“ (a.a.O., 15) zu ermöglichen. Mitte der 1990er Jahre verwiesen Dettmar-Sander und Sander (1996) im Rahmen ihrer Ausführungen zu Aufgaben und Zugängen einer Friedenserziehung in der Grundschule auf Kriegsspielzeuge in Kinderzimmern und die vorhandene mediale Konfrontation mit Kriegen (vgl. a.a.O., 180ff.). Anfang der 2000er führte auch Richter (2004, 53) an, dass Grundschüler*innen in Deutschland „Kriege und Katastrophen [...] in der Regel ‚nur‘ medial vermittelt [erleben], dafür aber gehäuft“. Von einer solchen, v. a. medialen Vermittlung von Krieg ist bis in die Gegenwart auszugehen, auch da seit 2022 „die mediale Berichterstattung [...] stark durch den Ukraine-Krieg geprägt“ ist und Kinder „sowohl im direkten Umfeld als auch über verschiedene Medien Krisen“ mitverfolgen können (mpfs 2023, 2). So verwundert es nicht, dass sich 45% der in der KIM-Studie befragten Kinder zwischen sechs und 13 Jahren „Sorgen wegen des Ukraine-Krieges“ machen; zudem interessiert sich „ein Drittel“ der Befragten „für Nachrichten zu diesem Thema“ und 27% verfolgen „die Situation über Fernsehen, Radio und Internet sehr genau [...]“ (6-7 Jahre: 12%, 8-9 Jahre: 22%, 10-11 Jahre: 31%, 12-13 Jahre: 43%)“ (a.a.O., 49).

Die medialen Berichte über Kriege in den 2000er Jahren charakterisierte Richter (2004, S. 53f.) allgemein als Darstellung einer „reine[n] Vernunft- oder Verstandeshandlung“, in der Kriege „als kontrollierte Hightech-Veranstaltungen“ gezeigt werden, mit „martialisch“, „anonym“ und „austauschbar“ dargestellten Opfern. Es bleibt unklar, ob diese Charakterisierung auch für die speziell für Kinder produzierten Nachrichten zutrif – die Kindernachrichtensendung logo! wurde ab Januar 1989 gesendet. Eine aktuelle Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) zur „Berichterstattung über den

Ukrainekrieg in den Hauptnachrichtensendungen des deutschen Fernsehens für Erwachsene und Kinder“ (Holler & Föbel 2022, 12) lässt jedoch vermuten, dass die Charakteristika Richters immer noch zutreffend sind. Insbesondere die Motive über das Kriegsgeschehen, die Zerstörung, über Tote und Verletzte sowie über Flucht und Geflüchtete dominieren auch aktuell die Berichterstattung für Erwachsene, sie finden sich aber ebenso in den Kindernachrichten (vgl. a.a.O., 13). Eine Analyse von insgesamt 48 logo!-Sendungen im Zeitraum von Ende Februar bis Anfang April 2022 zeigt allerdings auch, dass Kindernachrichten – im Gegensatz zum Nachrichtenjournalismus für Erwachsene – zusätzlich und fokussierend „Hintergrundinformationen und Erklärungen zum Krieg“ sowie „das Motiv der Solidarität“ (a.a.O.) zeigen und somit „versuchen, Nachrichten positiv und nicht zusätzlich emotional belastend zu gestalten“ (a.a.O., 16). Kinder, die vom IZI 2022 befragt wurden, befürworteten diese Mediengestaltung und gaben an, dass sie sich „Aufklärung über Ursachen und Hintergründe des Kriegs“ (Mlapa 2022, 49) sowie Informationen zu Unterstützungsmaßnahmen wünschen (vgl. Götz & Pohling 2023, 18), wobei die Sendungen kindgerecht, hoffnungsvoll, positiv gestaltet sein und die „Informationen [...] ihnen von einem Kind bzw. einem/einer jugendlichen Moderator*in (wie bei logo!) oder einem seriösen Erwachsenen [...] präsentiert werden“ (a.a.O.) sollen (vgl. Mlapa 2022, 49). So resümiert Baranowski (2022, 61) das i.d.R. kindgerechte Medienangebot der öffentlich-rechtlichen Programme zum Ukrainekrieg dahingehend, dass dieses „dem hohen Informationsbedürfnis der Kinder Rechnung trägt, [...] Unterstützung, aber auch Ablenkung bietet“, jedoch vor der Herausforderung steht, „Kindern bei dieser Thematik nichts zu verschweigen und sie trotzdem nicht zu ängstigen“.

Die aktuelle mediale Darstellung und Erläuterung von Krisensituationen, Konflikten und Kriegen für Kinder im Grundschulalter ist ebenso wie die fachdidaktische Frage nach der unterrichtlichen Thematisierung von Krieg und Frieden auch im Kontext von empirischen Studien zu diskutieren, die zu den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Krieg und Frieden vorliegen.

4 Vorstellungen zu Krieg (und Frieden) – ein Überblick zum Forschungsstand seit 1960

Seit den 1960er Jahren setzen sich international vermehrt Untersuchungen mit den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Krieg und Frieden auseinander. Als Ausgangspunkt kann dabei die als pionierhaft anzusehende Studie von Cooper (1965) markiert werden. Cooper untersuchte insbesondere die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen aus England und Japan. Als Erhebungsinstrument setzte er einen Fragebogen mit Assoziationsimpulsen und offenen Fragen ein, der schriftlich beantwortet wurde (Pen-and-Paper). Die von Cooper

entwickelten und eingesetzten Fragen und Items sind in einer Vielzahl von Folgestudien (in modifizierter Form) zur Datenerhebung genutzt worden. Die seit den 1960er Jahren vorliegenden Untersuchungen zu den Vorstellungen zu Krieg und Frieden sind insgesamt in unterschiedlichen Forschungsphasen zu kontextualisieren: Die erste Forschungsphase wird für die 1960er und frühen 1970er Jahre – um die „Pionierstudie“ von Cooper – markiert; die zweite Phase im Zeitraum von Beginn der 1980er bis etwa Mitte der 1990er Jahre (vgl. Hakvoort & Oppenheimer 1998, 363). Eine dritte Forschungsphase kann ab Mitte der 1990er bis ca. zum Jahr 2010 ausgemacht werden (vgl. Kallweit 2019, 75).

Der folgende Überblick zum Forschungsstand wird entlang dieser Phasen strukturiert und unter folgenden Gesichtspunkten betrachtet: geographische Verortung der Studien, historisch-gesellschaftlicher Kontext, theoretische Einbettung der Untersuchungen, genutzte Erhebungsinstrumente und zentrale Erkenntnisse.

4.1 Phase I: Studien der 1960er und frühen 1970er Jahre

Unter den (nachwirkenden) Eindrücken des Zweiten Weltkrieges sowie des sich zuspitzenden Kalten Krieges sind rund um die Untersuchung von Cooper (1965) v. a. in (Nord-)Europa (Norwegen, Schweden, Bundesrepublik Deutschland/Westberlin) weitere Studien entstanden, die sich mit den Vorstellungen von Kindern zu Krieg und Frieden befassten (z. B. Alvik 1968; Rosell 1968; Haavelsrud 1972). Sie waren entwicklungspsychologisch gerahmt und orientierten sich an Stufenmodellen zur kognitiven Entwicklung. Im Fokus der Untersuchungen standen v. a. die Veränderungen der Vorstellungen zu Krieg und Frieden, die gemäß der theoretischen Rahmung altersgebunden begründet werden sollten. Inspiriert durch Coopers Studie wurden als Erhebungsinstrument(e) i. d. R. Fragebögen mit Assoziationsimpulsen und offenen Fragen eingesetzt (Pen-and-Paper). Dass Kinder im Alter von sechs Jahren erste zusammenhängende Äußerungen zu Krieg und Frieden verbalisieren können, ist eine wesentliche Erkenntnis, die mittels der Studien der 1960er und 1970er Jahre generiert werden konnte.

4.2 Phase II: Studien der 1980er bis Mitte der 1990er Jahre

Im Verlauf der zweiten Phase erweiterte sich die geographische Verortung der Studien; neben Untersuchungen in Europa, z. B. in der Bundesrepublik Deutschland (Falk & Selg 1982) und der Deutschen Demokratischen Republik (Jacob & Schmidt 1988), den Niederlanden (u. a. Hakvoort & Oppenheimer 1993) oder Rumänien (Cretu 1988), wurden auch die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen in den USA (Dinklage & Ziller 1989), Kanada (Covell, Rose-Krasnor & Fletcher 1994) und Australien (Rodd 1985; Hall 1993) sowie israelischer und arabischer Kinder und Jugendlicher (Spielmann 1986) erforscht. Dabei markierten das Ende des Kalten Krieges im Jahr 1989, der damit einhergehende Zerfall der Sowjetunion sowie die sich entwickelnden Balkankriege Zäsuren in der

thematischen Ausrichtung der Studien (siehe auch 4.5). Theoretisch angebunden waren diese Untersuchungen weiterhin an Stufenmodelle zur kognitiven oder sozial-kognitiven Entwicklung, wobei sich der Pool der genutzten Erhebungsinstrumente erweiterte. Neben dem bekannten Pen-and-Paper-Verfahren wurden zudem Interviews, Gruppendiskussionen, Essays, Zeichnungen oder Fotos zur Datenerhebung genutzt. Es zeigte sich, dass bereits sehr junge (Vorschul-)Kinder über Vorstellungen zu Krieg und Frieden verfügen.

4.3 1960er bis 1990er Jahre: Vorstellungen zu Krieg und Frieden

Für die Studienlage der 1960er bis 1990er Jahre kann zusammengefasst werden, dass bestimmte Vorstellungsaspekte erkennbar sind. In den Vorstellungen zu Krieg dominieren v. a. Kriegsobjekte (z. B. Waffen, Panzer) sowie Kriegshandlungen (z. B. Kämpfen, Schießen). Mit steigendem Alter der befragten Kinder und Jugendlichen geraten zunehmend die negativen Konsequenzen von Krieg in den Fokus (z. B. Verletzungen, Tod, Zerstörung). Oft geht damit eine negative Beurteilung von Krieg einher. Frieden betreffend zeigt sich in den Vorstellungen einerseits die Abwesenheit von Krieg und Streit, andererseits ein im weitesten Sinne soziales und gemeinschaftliches Handeln (z. B. Freundschaft, kooperativ sein, sich vertragen). Weiterhin deutet sich an, dass Frieden in den Vorstellungen älterer Kinder bzw. Jugendlicher auch als (internationale) Kooperation begriffen wird. Die Vorstellungen von Frieden scheinen jedoch weniger homogen zu sein als jene von Krieg. Zudem kristallisiert sich heraus, dass sich die Vorstellungen zu Krieg bei Kindern früher zeigen als jene zu Frieden (vgl. Kallweit 2019, 112f.).

4.4 Phase III: Studien Mitte der 1990er Jahre bis ca. 2010

Die dritte Phase war geprägt durch die Balkankriege der 1990er Jahren, die Terroranschläge vom 11. September 2001 sowie den Irakkrieg 2003. Neben einer erneut geographischen Erweiterung der in dieser Zeit durchgeführten Studien, z. B. in Brasilien (Souza, Sperb, McCarthy & Biaggio 2006) oder den Philippinen (Oppenheimer & Kuipers 2003), stand ein systematischer Vergleich der Vorstellungen aus meist je zwei verschiedenen Ländern im Zentrum der Untersuchungen. Ein spezifischer Fokus lag dabei auf den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen aus (ehemaligen) Kriegs- und Krisengebieten (z. B. Nordirland, Jugoslawien, Bosnien) im Vergleich zu jenen ohne diesen Erfahrungshintergrund (z. B. McLernon & Cairns 2001; Myers-Bowman, Walker & Myers-Walls 2005; Roberts, Bećirević & Baker 2009). Diese meist qualitativen Interviewstudien waren weiterhin theoretisch entwicklungspsychologisch gerahmt. Einzig Berti & Vanni (2000) banden ihre Untersuchung zu Vorstellungen italienischer Kinder zu Krieg und Frieden nicht an Stufenmodelle zur kognitiven Entwicklung, sondern an die aktuelle Theorie des domänenspezifischen Wissenserwerbs an. Eine weitere Ausnahme waren die Untersuchungen von Götz (2003; Götz 2007). Als

Teilstudien international angelegter Untersuchungen wurde hier ein medienwissenschaftlicher Zugang gewählt, bei dem „die kindliche Rezeption [des] ‚Meaning-Making‘-Prozess[es] von medialen Informationen“ (Kallweit 2019, 107) zum Irakkrieg 2003 im Fokus stand. Interessant ist, dass Kinder – je nachdem, in welchem Land sie lebten –, den Irakkrieg unterschiedlich bewerteten und auch die ‚Verursacher‘ des Krieges unterschiedlich personalisiert wurden. Während Kinder in Deutschland den Krieg im Irak überwiegend ablehnten (was der dominierenden gesellschaftlichen Position in Deutschland jener Zeit entsprach) und v. a. den damaligen US-Präsidenten George W. Bush als problematisch wahrnahmen, befürworteten US-amerikanische Kinder den Krieg mehrheitlich und problematisierten v. a. die Person des irakischen Diktators Saddam Hussein, der wiederum von Kindern in Deutschland kaum als problematisch angesehen wurde (vgl. Götz 2003, 18ff.; vgl. Kallweit 2019, 103ff).

Als zentrale Ergebnisse der Studien aus Phase III lässt sich resümieren, dass diese sich mit den Erkenntnissen der Untersuchungen aus Phase I und II decken, so dass davon auszugehen ist, dass die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Krieg und Frieden im internationalen Vergleich seit den 1960er Jahren allgemein keine nennenswerten Unterschiede zeigen. Unterschiede in den Vorstellungen konnten dann festgestellt werden, wenn Kinder und Jugendliche unmittelbare Kriegs- und Gewalterfahrungen gemacht hatten. Die Äußerungen sind in diesen Fällen ausführlicher bzw. durch persönlichere und detailliertere Schilderung charakterisiert (vgl. Myers-Bowman, Walker & Myers-Walls 2005). Die Kinder und Jugendlichen zeigen zudem eine größere Betroffenheit und verfügen über mehr Wissen bzw. ausgeprägtere Vorstellungen, z. B. zu den Ursachen von Krieg (vgl. Roberts, Bećirević & Baker 2009).

4.5 Phase I bis III: Bilanz – Kritik – Desiderate

Über die drei Untersuchungsphasen hinweg sowie die geographische Verteilung der Studien kann insgesamt bilanziert werden, dass keine nennenswerten Unterschiede in den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Krieg und Frieden sichtbar geworden sind. Zudem zeigt sich, dass die in einer Vielzahl explizit nicht (fach-)didaktisch angelegten Untersuchungen herangezogenen Stufenmodelle zur (sozial-)kognitiven Entwicklung (1960er bis 1990er Jahre) nicht oder nur in Teilen passen, um eine Entwicklung von Vorstellungen aufzuzeigen oder zu erklären (vgl. Hakvoort & Oppenheimer 1998, 372). Vielmehr sind die für die 1960er bis Mitte der 1990er Jahre (siehe 4.3) skizzierten dominierenden Vorstellungen in allen Altersstufen und global betrachtet gleichermaßen präsent. Werden Unterschiede festgestellt, zeigen sich diese z. B. in der Bewertung konkreter Kriege oder detaillierteren und persönlicheren Schilderungen von Krieg. Erklärt werden diese Unterschiede primär durch sozialisationsbedingte Einflüsse, wie z. B. gesellschaftliche und/oder mediale Repräsentationen sowie unmittelbare Kriegs- und

Gewalterfahrungen (vgl. Kallweit 2019, 112ff.). Aus fachdidaktischer Perspektive, die den Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen bei den Lernvoraussetzungen verortet, ist somit kritisch anzumerken, dass bis ca. 2010 nur begrenzt Erkenntnisse vorlagen, inwiefern Kinder und Jugendliche Krieg und Frieden tatsächlich verstehen (vgl. auch Richter 2007, 61).

4.6 Kindliches Erleben von Krieg und Frieden

Mit einer dezidiert fachdidaktisch verorteten, qualitativ-phänomenografisch angelegten Studie zum kindlichen Erleben von Krieg und Frieden bearbeitete Kallweit (2019) in den 2010er Jahren ein explizit sachunterrichtsdidaktisches Desiderat. Sie untersuchte, „wie Grundschulkinder der Jahrgangsstufen 3 und 4 die politisch gedeuteten Phänomene Krieg und Frieden erleben, d. h. auf welche Phänomenaspekte die Schüler*innen den Fokus ihrer Aufmerksamkeit richten und welche Phänomenbedeutungen sich [...] konstituieren“ (Kallweit 2023b, 190). Die Studie zeigt u. a. auf, dass – in Übereinstimmung mit den vorliegenden Forschungsergebnissen – in der Wahrnehmung der befragten Kinder der Aspekt der kollektiven Waffengewalt (z. B. Panzer, Bomben, Kämpfen, Schießen) grundlegend für ihr Verständnis von Krieg ist und Krieg als ein Phänomen erfahren wird, „das über die Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen hinausweist“ (a.a.O., 192). Nach Kallweit erleben die von ihr befragten Kinder Krieg in einer Spanne von „einseitig bedingter Angriff mit kollektiver Waffengewalt“ über „gegenstandsgebundener Einsatz kollektiver Waffengewalt“, „(a) kollektiv waffengewaltsam ausgetragener Streit oder (b) negativ bewerteter kollektiv waffengewaltsam ausgetragener Streit“ bis hin zu „kollektiv waffengewaltsame Fortführung eines Konflikts“ (a.a.O.; vgl. Kallweit 2019, S. 205ff.). Das Erleben von Kindern von Frieden reicht von „unbekannt“, „Wohlbefinden“, „Ende eines Streits“ und „freundliches Miteinander“ über „Abwesenheit kollektiver Waffengewalt“, „Leben ohne Gewalt und kollektive Waffengewalt“ bis hin zum „Zusammenleben mit Aushandlungen von Konflikten“ (Kallweit 2023b, 191; vgl. Kallweit 2019, 283ff.).

Daraus wird für eine Gestaltung sachunterrichtsdidaktischer Lehr-Lernprozesse zu Krieg und Frieden abgeleitet, dass die Aufgabe bzw. Herausforderung darin bestehe, Konflikte sowie das Scheitern von Konfliktaushandlungen auf politischer Ebene für die Lernenden sichtbar zu machen (vgl. Kallweit 2019, 205ff.). Damit Krieg in seiner politischen Dimension erschlossen werden könne, sei zudem eine explizite Thematisierung der an Krieg beteiligten politischen Akteure maßgeblich sowie die Behandlung des Phänomens Krieg im Sachunterricht stets im Zusammenhang mit Frieden (vgl. a.a.O., 397ff.; vgl. Kallweit 2023b, 192ff.).

5 Krieg und Frieden im Sachunterricht thematisieren – (aktuelle) Erfordernisse und Herausforderungen

Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sowie die unterrichtliche Thematisierung von Krieg und Frieden im Sachunterricht allgemein sind mit unterschiedlichen (pädagogischen) Erfordernissen und (aktuellen) Herausforderungen verbunden: Krieg als „Themenfeld“ wird durch die Grundschule „nicht künstlich an Kinder heran[getragen]“ (Dettmar-Sander & Sander 2007, 189). Gegenwärtig besuchen viele geflüchtete Kinder mit unmittelbaren und andauernden Kriegserfahrungen (z. B. aus Syrien oder der Ukraine) in Deutschland eine Grundschule. Dies erfordert von Lehrkräften und pädagogischem Personal eine Professionalität im Umgang mit (potenziellen) Belastungen und Traumata. Auch für Kinder ohne unmittelbare Kriegserfahrungen ist Krieg – wie zuvor aufgezeigt wurde – sowohl geographisch als auch medial näher gerückt. Hinzu kommt, dass anders als es noch für die Bewertung und den Umgang mit dem Irakkrieg im Jahr 2003 konstatiert werden konnte, ein gesellschaftlicher Grundkonsens hierzu nicht mehr existiert. Vielmehr werden Lehrende mit unterschiedlichen Formen von gesellschaftlichen Diskrepanzen bzw. Spaltungen konfrontiert, die sich auch – und im Besonderen – in der Bewertung von und dem Umgang mit Krieg (insbesondere in der Ukraine und in Gaza) niederschlägt. So sollte eine unterrichtliche Thematisierung von Krieg und Frieden im Sachunterricht auch die Auseinandersetzung und kritische Reflexion der eigenen Positionierung einbinden.

Während in bildungspolitisch legitimierten Medien wie beispielsweise Schulbüchern keine Inkludierung von aktuellen Krisen, Konflikten bzw. Kriegen zu finden ist, reagiert die ‚Medienlandschaft‘ auf die aktuellen Entwicklungen und den Wunsch von Kindern (und Eltern) nach ‚kindgerechten‘ Informationen (vgl. Götz & Pohling 2022; Mlapa 2022; siehe Kap. 3). Für den Sachunterricht bietet es sich in diesem Kontext an, mit (aktuellen) Bilderbüchern zu Krieg und Frieden zu arbeiten, die „eine Anschlussfähigkeit an die kindliche Lebenswelt“ (Junge, Lüttgering, Schmidt & Schomaker 2022, 226) bieten. Diese Idee ist nicht neu – verwies Gundlach doch bereits 1990 auf die Arbeit mit Kinderbüchern zu Krieg und Frieden in Kindergarten, Grundschule und der Sekundarstufe bis Klasse 6, welche sie und Kolleginnen bereits in den 1980er Jahren selbst unterrichtlich erprobt hatten.

„Bilderbücher bieten Kindern ästhetische, sachliche [...] Zugänge zur Welt, [...] bieten Gesprächsanlässe, offerieren zudem neue Sichtweisen und können das Eigene in andere Perspektiven rücken.“ (Gläser 2022, 257) Sie „bieten teilweise auch sachlich informative Texte, und ermöglichen es, neue Begriffe zu verstehen. Bilderbücher, ob Sachbilderbücher oder andere, können und sollten in den Unterricht integriert werden“ (a.a.O.) – fungieren sie dann dort „quasi wie Sachbücher“

(Becher 2023, 1). Hierzu gilt es, die Professionalisierung von (angehenden) Lehrenden in den Blick zu nehmen, denn „die Einbindung von Bilderbüchern“ kann „nicht ohne eine detaillierte sachunterrichtsdidaktische Analyse erfolgen“ (Gläser 2022, 249). Diese Prüfung sollte in Anlehnung an Dettmar-Sander und Sander (2007, 194f.) insbesondere die politische Dimension von Krieg und Frieden berücksichtigen und die Medien auch dahingehend sichten, ob Kriegsursachen auf problematische Weise personalisiert werden (vgl. auch Gundlach 1990, 21).

In Bezug auf Kallweits Studie resümieren Peuke & Overwien (2024, 309): „Ohne ein Verständnis von Krieg könne auch Frieden nicht verstanden werden. Gleichzeitig ermögliche die Thematisierung von Krieg und Frieden im Sachunterricht ein grundlegendes Verständnis des Politischen. Krieg ist hier Sinnbild für das Scheitern des Politischen. Frieden hingegen ist das Ergebnis einer Aushandlung von Konflikten. Mit einer entsprechenden Thematisierung von Krieg und Frieden können grundlegende Einsichten in das Politische ermöglicht werden.“

Somit benötigen (zukünftige) Lehrende für eine sachunterrichtsdidaktische Analyse bzw. Einordnung (aktueller) Bilderbücher über Krieg und Frieden Fachkompetenzen zur Friedensbildung, was gleichfalls eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Konflikt, Krieg und Frieden umfasst (vgl. Jäger 2024; siehe Kap. 1), und es bedarf der Förderung sachunterrichtsdidaktischer Friedenskompetenzen, insbesondere eines Fachwissens und zudem Kenntnisse über Lernvoraussetzungen bzw. Vorstellungen zu Krieg und Frieden von Grundschüler*innen.

Literatur

- Ålvik, T. (1968): The Development of Views on Conflict, War, and Peace among School Children: A Norwegian Case Study. In: *Journal of Peace Research*, 5, 171-195.
- Arand, T. & Meeh, H. (2014): Kriege. Begründungen – Motive – Folgen. Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung 2/2014. Villingen-Schwenningen.
- Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung (AKUF) (2016): Kriegsdefinition und Kriegstypologie; Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung (AKUF). <https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sowi/professuren/jakobeit/forschung/akuf/kriegsdefinition.html> [08.2024].
- Baranowski, G. (2022): Die Wahrheit sagen, ohne Angst zu schüren. Der Krieg in der Ukraine: Perspektiven und Ansätze kindgerechter Medienangebote. In: *TELEVISION* 35/2022/2, 57-61.
- Becher, A. (2023): Kinderbücher zu Holocaust und Nationalsozialismus. Kriterien zur Einordnung und Auswahl sowie Buch- und Filmempfehlungen. In: *Magazin – Rezensionen – Online-Extra zum Themenheft Grundschule Sachunterricht* 99/2023, 1-9; Friedrich Verlag. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/109859> [08.2024].
- Berghof Foundation Operations gGmbH (2023): Länder, in denen 2022 Kriege oder bewaffnete Konflikte herrschten. Frieden fragen. Gemeinsam Frieden erleben. <https://www.frieden-fragen.de/entdecken/weltkarten/kriege-weltweit-2022.html> [08.2024].
- Berti, A. E. & Vanni, E. (2000): Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach. In: *Social Development*, 9, 478-496.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (bmfjsf) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gernsheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.
- Cooper, P. (1965): The Development of the Concept of War. In: *Journal of Peace Research*, 2, 1-17.
- Covell, K., Rose-Krasnor, L. & Fletcher, K. (1994): Age Differences in Understanding Peace, War, and Conflict Resolution. In: *International Journal of Behavioral Development*, 17, 717-737.
- Cretu, T. (1988): Peace and its most obvious meanings in preschool children's drawings. In: *Revue Roumaine des Sciences Sociales – Serie de Psychologie*, 32, 97-99.
- Dettmar-Sander, C. & Sander, W. (1996): Friedenserziehung in der Grundschule – Aufgaben und didaktische Zugänge. In: George, S. & Prote, I. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*. Schwalbach/Ts., 174-195.
- Dettmar-Sander, C. & Sander, W. (2007): Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt. In: Richter, D. (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts., 185-198.
- Dinklage, R. I. & Ziller, R. C. (1989): Explicating Cognitive Conflict Through Photo-Communication. The Meaning of War and Peace in Germany and the United States. In: *Journal of Conflict Resolution*, 33, 309-317.
- Falk, A. & Selg, H. (1982): Die Begriffe „Krieg“ und „Frieden“ in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 29, 353-358.
- Gläser, E. (2022): Mit Bilderbüchern kulturelle Diversität, Migration und Ausgrenzung erkunden. Sachunterrichtsdidaktische Begründungen im Kontext des gesellschaftlichen Lernens. In: Müller-Brauers, C., Bräuning, K. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Bilderbücher im Grundschulunterricht. Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Tübingen, 244 -259
- Götz, M. (2003): „Wir sind dagegen!“ Kinder in Deutschland und ihre Wahrnehmung vom Krieg im Irak. In: *TELEVISION*, 16/2003/2, 27-36.
- Götz, M. (2007): „I know that it is Bush's fault“: How children in Germany perceived the war in Iraq. In: Lemish, D. & Götz, M. (Hrsg.): *Children and Media in Times of War and Conflict*. Cresskill, 15-16.
- Götz, M. & Pohling, L.-S. (2023): Wie Kinder in Deutschland, der Ukraine und Russland den Krieg sehen. In: *TELEVISION digital* 2023, 6-19.
- Gundlach, M. (1990): Bücher zum Frieden. In: Schernikau, H. & Zahn, B. (Hrsg.): *Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen*. Weinheim und Basel, 19-64.
- Haavelsrud, M. (1972): Ansichten von Kindern und Jugendlichen über Krieg und Frieden. In: *Bildung und Erziehung*, Band 25, Nr. 3, 29-43.
- Hakvoort, I. & Oppenheimer, L. (1998): Understanding Peace and War: A Review of Developmental Psychology Research. In: *Developmental Review*, 18, 353-389.
- Hall, R. (1993): How Children Think and Feel about War and Peace: An Australian Study. In: *Journal of Peace Research*, 30, 181-196.
- Heidelberg Institute for International Conflict Research (HIIC) (2023): CONFLICT BAROMETER 2022. Analyzed Period: 01/01/22-12/31/22. HIIC. <https://hiic.de/konfliktbarometer/aktuelle-ausgabe/> [08.2024].
- Holler, A. & Föföel, M. (2022): Was Fernsehnachrichten berichten. Eine Motivanalyse der Berichterstattung zum Krieg in der Ukraine. In: *TELEVISION* 35/2022/2, 12-16.
- Jacob, A. & Schmidt, H.-D. (1988): Die Konzeptualisierung von „Krieg“ und „Frieden“ bei sechs- bis zwölfjährigen Kindern in der DDR. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 196, 265-277.
- Jäger, U. (2024): Lernziel Friedenskultur: Friedensbildung und Konfliktbearbeitung in der Schule. <https://www.ufuq.de/aktuelles/lernziel-friedenskultur-friedensbildung-und-konfliktbearbeitung-in-der-schule/> [08.2024].
- Junge, A., Lüttgering, D., Schmidt, F. & Schomaker, C. (2022): Bilderbücher im Sachunterricht? Potenziale eines Mediums für sachbezogenes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In: Müller-Brauers, C., Bräuning, K. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Bilderbücher im Grundschulunterricht. Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Tübingen, 219-243.

- Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden.
- Kallweit, N. (2023a): „Ich packe vorsichtshalber meinen Koffer“. Ängste und Vorstellungen von Kindern im Zusammenhang mit Krieg. In: *Die Grundschulzeitschrift* 342/2023, 30-31.
- Kallweit, N. (2023b): Frieden. In: Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*. Frankfurt/M., 185-195.
- Kende, I. (1971): Twenty-Five Years of Local Wars. In: *Journal of Peace Research*, Vol. 8, No. 1, 5-22.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. www.widerstreit-sachunterricht.de. <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/105312> [08.2024].
- McLernon, F. & Cairns, E. (2001): Impact of Political Violence on Images of War and Peace in the Drawings of Primary School Children. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7, 45-57.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2023): *KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Mapa, M. (2022): „Bomben fallen vom Himmel und alles wird zerstört“. Wie sich Kinder die Situation in der Ukraine vorstellen und was sie dazu in einer Kindersendung sehen wollen. In: *TELEVIZION* 35/2022/2, 47-50.
- Myers-Bowman, K. S., Walker, K. & Myers-Walls, J. (2005): „Differences Between War and Peace are Big”: Children from Yugoslavia and the United States Describe Peace and War. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11, 177-198.
- Oppenheimer, L. & Kuipers, I. (2003): Filipino Children's Understanding of Peace, War, and Strategies to Attain Peace. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9, 235-257.
- Peuke, J. & Overwien, B. (2024): Der Blick auf Kinder – Krisen und Konflikte im Elementar- und Primarbereich thematisieren. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 17, 301-314.
- Plessow, O. (2024): Vom Kriegsende den Frieden lernen? Gedanken zu einem didaktischen Problemfeld. In: *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hrsg.): Wege zum Frieden. Kriegsfolgen und Friedensprozesse. Unterrichtsideen und Materialien*. Niestetal, 2-5.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018): Selbstbestimmung: Selbstständigkeit und Wertschätzung. In: *World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel, 148-179.
- Richter, D. (2004): Friedenserziehung als ästhetische Auseinandersetzung mit Schreckensbildern. In: Richter, D. (Hrsg.): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn und Braunschweig, 53-69.
- Richter, D. (2007): Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern – zum Stand der Forschung. In: *Lauterbach, R. (Hrsg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen*. Bad Heilbrunn, 59-67.
- Roberts, R., Bećirević, M. & Baker, T. (2009): Children's Understanding of the War in Iraq: Views from Britain and Bosnia. In: *International Journal of Children's Spirituality*, 14, 17-30.
- Rodd, J. (1985): Pre-school Children's Understanding of War. In: *Early Child Development and Care*, 22, 109-121.
- Rosell, L. (1968): Children's View of War and Peace. In: *Journal of Peace Research*, 5, 268-276.
- Schernikau, H. (1990): Faktische und grundsätzliche Anmerkungen zur Friedenserziehung in der Grundschule. In: Schernikau, H. & Zahn, B. (Hrsg.): *Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen*. Weinheim und Basel, 9-18.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2020): Jugend und Politik. Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: *Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Bonn, 47-101.

- Schneekloth, U. & Andresen, S. (2013): Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel, 48-78.
- Souza, L. K. de, Sperb, T. M., McCarthy, S. & Biaggio, A. M. B. (2006): Brazilian Children's Conceptions of Peace, War, and Violence. In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12, 49-63.
- Spielmann, M. (1986): If Peace Comes ... Future Expectations of Israeli Children and Youth. In: *Journal of Peace Research*, 23, 51-67.
- Statista Research Department (2024): Anzahl der Konflikte weltweit nach Konfliktintensität von 2005 bis 2022. statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2736/umfrage/entwicklung-der-anzahl-von-konflikten-weltweit/#:~:text=Nach%20den%20Angaben%20der%20aktuellen,Jahr%202022%20auf%20insgesamt%20363> [08.2024].

Autor*innen

Becher, Andrea, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0006-6783-9507>

Sachunterrichtsdidaktik - Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

Universität Paderborn

abecher@mail.upb.de

Gläser, Eva, Prof. Dr.

Sachunterricht

Universität Osnabrück

eglaeser@uni-osnabrueck.de

Kallweit, Nina, Jun.-Prof. Dr.

<https://orcid.org/0009-0001-4840-3349>

Sachunterricht und seine Didaktik

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

nina.kallweit@paedagogik.uni-halle.de